

## مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس کمال گرایی در دانش آموزان دختر: نقش میانجی گر ذهن آگاهی

### The Model of academic procrastination based on perfectionism in Female students: The mediating role of mind

Atefe Karimi

PhD student of counselling, Department of Counseling, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

Simindokht Rezakhani\*

Assistant Professor, Department of counselling, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran. [rezakhani@riau.ac.ir](mailto:rezakhani@riau.ac.ir)

Masoumeh Behboodi

Assistant Professor, Department of counselling, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

عاطفه کریمی

دانشجو دکتری مشاوره، گروه مشاوره، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

سیمین دخت رضاخانی (نویسنده مسئول)

استادیار، گروه مشاوره، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

مصطفوی بهبودی

استادیار، گروه مشاوره، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

### Abstract

The aim of this study was to determine the mediating role of mindfulness in predicting academic procrastination based on perfectionism. The method correlation study was structural modeling. The statistical population of female high school students (tenth to twelfth grades) was in District 5 of Tehran in the academic year 1400-1399. 300 students were selected in an accessible and voluntary manner. Academic procrastination scales (PASS) (Solomon and Rothblum, 1984), perfectionism (F-MPS) (Frost, 1990), and mindfulness (KIMS) (Kentucky, 2003) were used to collect data. Data were analyzed using the structural equation modeling statistical method. The results showed that the proposed model had a good fit ( $d^2 = df = 2.68$ , CFI = 0.939, GFI = 0.925, AGFI = 0.885, and RMSEA = 0.075). ( $P < 0.01$ ) negatively and negative perfectionism ( $p < 0.01$ ) positively predict academic procrastination. Mindfulness also mediates the relationship between negative perfectionism and academic procrastination in a positive way and the relationship between positive perfectionism and academic procrastination in a negative and meaningful way ( $p < 0.01$ ). Therefore, it can be concluded that perfectionism directly and through the mediation of plays a role in the procrastination of schoolgirls.

**Keywords:** Procrastination, Perfectionism, Mindfulness.

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی گر ذهن آگاهی در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس کمال گرایی بود. روش پژوهش همبستگی از نوع مدل یابی ساختاری بود. جامعه آماری دختران دانش آموز مقطع متوسطه دوم (باشهای دهم تا دوازدهم) منطقه ۵ تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند. ۳۰۰ دانش آموز به شیوه در دسترس و داوطلبانه انتخاب شدند. از مقیاس‌های اهمال کاری تحصیلی-(PASS) (سولومون و رابلوم، ۱۹۸۴)، کمال گرایی - (F-MPS) (فراست، ۱۹۹۰) و ذهن آگاهی- (KIMS) (کنتاکی، ۲۰۰۳) برای جمع آوری داده‌ها استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش آماری مدل یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد مدل پیشنهادی از برآش مطلوب برخوردار بود.  
 $\chi^2/df = 2.68$ , CFI = 0.939, GFI = 0.925 و AGFI = 0.885 و RMSEA = 0.075. همچنین کمال گرایی مثبت ( $p < 0.01$ ) به صورت منفی و کمال گرایی منفی ( $p < 0.01$ ) به صورت مثبت اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. ذهن آگاهی نیز رابطه بین کمال گرایی منفی و اهمال کاری تحصیلی را به صورت مثبت و رابطه بین کمال گرایی گری می‌کند ( $p < 0.01$ ). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت کمال گرایی به طور مستقیم و با میانجی گری ذهن آگاهی بر اهمال کاری دختران دانش آموز نقش دارد.

**واژه‌های کلیدی:** اهمال کاری، کمال گرایی، ذهن آگاهی.

## مقدمه

دوره سنی بسیار مهم نوجوانی از نظر تحولات روانی میان دوره کودکی و بزرگ سالی قرار دارد. در این دوران مغز نوجوان در حال رشد است که سبب کاهش توانمندی نوجوان در تنظیم هیجاناتش می شود و آن را با خطر مواجهه با انواع اختلالات اضطرابی قرار می دهد (پاورز و کسی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). نوجوان گاهی در رویارویی با اضطراب نسبت به تکالیف خود در خانه و یا مدرسه، رفتارهای اجتنابی را پیش می گیرد. این رفتار که با عنوان اهمال کاری<sup>۲</sup> شناخته می شود یکی از اساسی ترین مشکلات در نهادهای آموزشی بهویژه در سنین نوجوانی و در میان دانش آموزان به شمار می رود (چهرزاد و همکاران، ۱۳۹۵). استیل<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) واژه اهمال کاری را برابر با تعلل ورزی، تنبی، سهل انگاری و به تقویق انداختن بیان می کند. اما با توجه به عوامل تأثیرگذار شناختی، عاطفی و رفتاری ابعاد گوناگونی برای آن متصور است. اهمال کاری تحصیلی که شایع ترین بعد آن به حساب می آید، به معنای عقب انداختن عمدی یک تکلیف تحصیلی باوجود آگاهی از پیامدهای آن است. به بیان آکپور و یورستون<sup>۴</sup> (۲۰۱۹) یافته های مطالعات نشان می دهد که این افراد از ذخایر توانمندی های بالقوه خود برای حل مشکلات استفاده نمی کنند و گاهی اوقات تمایل به اجتناب و کناره گیری دارند. این رفتار در سنین نوجوانی با توجه به بحران های این دوره فراوانی بیشتری دارد. به عبارت دیگر حتی اگر نوجوان توانایی کنترل و تغییر رویدادها و یا مشکلات را داشته باشد، باز هم به کناره گیری و سرباز زدن از تکلیف خود گرایش دارد (تزر<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۰).

با بررسی ادبیات پژوهش می توان گفت یکی از مهم ترین عوامل در شکل گیری اهمال کاری تحصیلی، کمال گرایی<sup>۶</sup> است. کمال گرایی به معنای تمایل به رعایت دقیق استانداردهاست حتی زمانی که موفقیت ها به کمال این چنینی نیاز ندارند. این اهمیت غیر منطقی که در نوجوانی بروز بیشتری دارد، برای دستیابی به استانداردهای بالا در حوزه های مختلف زندگی غیر ممکن است (کوئرن<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). با وجود این پژوهش ها نشان داده اند نمی از دانش آموزان دبیرستانی استانداردهای بالایی از خود گزارش کرده اند و به عنوان کمال گرایان منفی شناخته می شوند. کمال گرایان منفی کسانی هستند که استانداردهای بالایی دارند و احساس می کنند در برآورده کردن استانداردهای خود شکست خورده اند (رایس<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۱؛ سیرونیک و ریشر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۵). پژوهش محمود زاده (۱۳۹۵) نشان داد ابعاد کمال گرایی مانند اشتباہ کردن موجب اهمال کاری در تکالیف و مسئولیت ها می شود و تمایل به انجام تکالیف به صورت بسیار عالی انجام آن را مشکل و ناخوشایند می کند. محبوی و تمنایی فر (۱۳۹۹) دریافتند اضطراب بالا ناشی از کمال گرایی در دانش آموزان موجب اضطراب بالا و بروز رفتار اهمال کاری می شود. پژوهش یوسوپو<sup>۱۰</sup> (۲۰۲۰) نیز نشان داد کمال گرایی و اهمال کاری رابطه مستقیمی با هم دارند و ترس از شکست باعث اجتناب از انجام تکلیف می شود. همچنین کورتوبیج<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۱۹) دریافتند ترس از شکست در افراد دارای کمال گرایی منفی دیده می شود و این افراد به دلیل پائین بودن خود کارآمدی، وظایف خود را به تقویق می اندانند. با توجه به این که ذهن افراد اهمال کار، ذهنی سوشار از افکار قضاوی، واکنشی، منفی و خود انتقادگران است اجازه فعالیت سازنده را به آن ها نمی دهد) حاج لو، ۱۳۹۳؛ اوzer<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). بنابراین به احتمال می توان گفت یکی از عوامل تأثیرگذار بر اهمال کاری ذهن آگاهی<sup>۱۳</sup> است. ذهن آگاهی در بهبود عملکردهای شناختی، رفتاری و هیجانی نوجوانان در بحران های مرتبط با این سنین تأثیرگذار است (سانگ و لینکویست<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۵؛ حسینیان و همکاران، ۱۳۹۸). در ذهن آگاهی، گشودگی نسبت به تجارب افراش می یابد و موجب بالا رفتن سطح آگاهی در فرد می شود. یافته پژوهش احمد و حسین<sup>۱۵</sup> (۲۰۲۱) نشان داد ذهن آگاهی از رفتار اهمال کاران جلوگیری می کند و به بهبود عملکرد شغلی

1. Powers & Casey
2. Procrastination
3. Steel
4. Akpur, & Yurtseven
5. Tezer
6. perfectionism
7. Koerten
8. Rice
9. Sironic, & Reere
10. Yosopov
11. Kurtovic
12. Ozer
13. Mindfulness
14. Song, & Lindquist
15. Ahmad & Hussain

در کارکنان منجر می‌شود. جامز و ریمز<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) آموزش ذهن آگاهی می‌تواند تغییرات قابل توجهی در باورهای مریوط به احساسات، نشخوار فکری، شفقت به خود، تمرکزدایی و کمال گرایی در دانش‌آموزان ایجاد کند و باعث می‌شود دانش‌آموزان کمال گرا پیشرفت‌های زیادی نسبت به خودیاری خود کسب کنند. همچنین نتایج پژوهش جلال وند و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد با به کارگیری ذهن آگاهی می‌توان از طریق افزایش ظرفیت توجه آگاهانه در دانش‌آموزان پذیرش بیشتری نسبت به مهارت‌های جدید، کنجکاوی و تجارت جدید ایجاد کرد که این بهنوبه خود موجب افزایش احساس کمال گرایی و اهمال کاری را کاهش می‌دهد. ذوقی و همکاران (۱۳۹۸) دریافتند اضطراب ناشی از کمال گرایی با ذهن آگاهی رابطه دارد و با آموزش ذهن آگاهی می‌توان تنظیم هیجانی در فرآگیران را تقویت کرد. قاسمی جوانانه و همکاران (۱۳۹۵) نیز نشان دادند ذهن آگاهی به عنوان مهارت روان‌شناختی و هیجانی در کاهش اهمال کاری دانشجویان مؤثر است و باعث می‌شود آن‌ها به جای برخوردهای واکنشی و غیر سازنده به شیوه‌ای سازنده و فعال در برابر رویدادهای مهم زندگی مقابله کرده و اهمال کاری نکنند تا عملکرد بهتر تحصیلی داشته باشند.

با توجه به مطالب فوق به نظر می‌رسد اهمال کاری به عنوان یک مشکل روان‌شناختی، آسیب‌ها و پیامدهای زیادی به همراه دارد. این آسیب‌ها بهویژه در دختران به عنوان افرادی که در آینده نقش‌های مهمی چون نقش مادری و تربیت فرزند را بر عهده دارند، مشهودتر است. به علاوه با توجه به تغییرات فرهنگی و حضور بیشتر زنان در مشاغل مختلف، این قشر می‌تواند به عنوان نیروی کار مؤثر در محیط‌های شغلی گوناگون وارد شوند و تأثیر مستقیمی در ابعاد مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی داشته باشند. از سوی دیگر، وجود بحران‌های دوره نوجوانی، سخت‌گیری‌ها و معیارهای بالای والدینی در تربیت دختران (به دلیل مسائل فرهنگی)، ضرورت انجام این پژوهش را بیشتر نمایان می‌سازد. در این راستا تلاش دختران برای جبران قدرتمندی و کسب جایگاه برابر با مردان آن‌ها را به سوی اعتقاد به بی‌عیب و نقص بودن (کمال گرایی منفی) سوق می‌دهد. از جهتی کمال گرایی منفی به شکل‌گیری افکار قضاوت گونه و انتقادی در دختران نوجوان منجر می‌شود که می‌تواند بر نگرش و نحوه انجام فعالیت‌های آنان تأثیرگذار باشد. اینکه ابعاد کمال گرایی و نقش ذهن آگاهی تا چه اندازه می‌تواند اهمال کاری تحصیلی در دختران را پیش‌بینی کند دغدغه ذهنی پژوهشگر بود. به نظر می‌رسد نتایج حاصل از این پژوهش بتواند آسیب‌های مادی و روانی اهمال کاری تحصیلی را کاهش دهد و به نهادهای مرتبط چون آموزش‌پرورش و خانواده‌ها کمک کند تا به سوی پژوهش کمال گرایی مثبت، افزایش ذهن آگاهی و کاهش اهمال کاری گام بردارند. لذا این پژوهش با هدف تعیین نقش میانجی ذهن آگاهی در رابطه با کمال گرایی و اهمال کاری تحصیلی انجام شد.

## روش

پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی و از نوع مدل یابی ساختاری است. جامعه پژوهش دختران دانش‌آموز مقطع متوسطه دوم بود که در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در مدارس دولتی و غیردولتی منطقه ۵ تهران به تحصیل اشتغال داشتند. برای برآورد حجم نمونه بر اساس نظر هویت و کرامر<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، ترجمه پاشا شریفی و همکاران، (۱۳۸۹) مبنی بر انتخاب ۲۰-۴۰ نفر درازای هر متغیر پیش‌بین عمل شد. بر این اساس به دلیل وجود ۶ متغیر پیش‌بین (کمال گرایی با ۲ مؤلفه، ذهن آگاهی با ۴ مؤلفه) به ازای هر متغیر ۴۰ نفر در نظر گرفته شد و نمونه پژوهش ۲۴۰ نفر برآورد شد. با در نظر گرفتن احتمال افت و نیز ماهیت پژوهش (ارائه مدل) ۲۵ درصد به این تعداد اضافه و نمونه به ۳۰۰ نفر افزایش یافت. به دلیل شیوع باندمی کووید-۱۹ به صورت در دسترس و داوطلبانه انجام شد. برای جمع‌آوری داده‌ها با مراجعه به آموزش‌پرورش منطقه ۵ تهران و تهیه فهرست مدارس دخترانه متوسطه دوم این منطقه، از میان ۴۰ مدرسه به روش تصادفی انتخاب شد. به دلیل محدودیت‌های ناشی از باندمی کووید-۱۹ و عدم دسترسی مستقیم به دانش‌آموزان هماهنگی‌های لازم با مدیران و کادر اجرایی این مدارس انجام شد و لینک الکترونیکی پرسشنامه‌ها به همراه توضیحاتی درباره اهداف پژوهش، نحوه اجرای آزمون، چگونگی پاسخگویی به پرسشنامه‌ها، رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری از طریق شبکه اجتماعی (واتس‌اپ و برنامه‌ی LMS) مخصوص هر مدرسه در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. پرسشنامه‌های تکمیل شده از سایت مدارس دریافت شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل تمايل و رضایت برای تکمیل پرسشنامه‌ها، اشتغال به تحصیل در دبیرستان‌های دولتی و غیردولتی دخترانه، شهر و منطقه بود و عدم تمايل به تکمیل پرسشنامه‌ها توسط شرکت‌کنندگان به عنوان معیارهای خروج در نظر گرفته شد. به دلیل داوطلبانه

1. James & Rimes

2. Howit, & Croomer

بودن و الکترونیکی بودن جمع آوری پرسشنامه ها، پرسشنامه مخدوشی مشاهده نشد و پرسشنامه های ۳۰۰ نفر با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. داده ها با روش مدل یابی معادلات ساختاری و با استفاده از SPSS نسخه ۲۵ و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شد.

### ابزار سنجش

**مقیاس اهمال کاری تحصیلی (PASS):** این مقیاس ۲۷ سؤالی توسط سولومون و راثبلوم<sup>۲</sup> (۱۹۸۴) طراحی شد و دارای ۵ خرده مقیاس آماده شدن برای امتحان، آماده کردن تکالیف درسی، آماده کردن مقالات پایان نیم سال تحصیلی، احساس شخصی نسبت به اهمال کاری و تمایل نسبت به تعییر عادت اهمال کاری است. نمره گذاری به صورت لیکرتی ۵ درجه ای از هرگز=۱ تا همیشه =۵ انجام می شود و سوالات (۲۶، ۲۵، ۲۳، ۲۱، ۱۹، ۱۸، ۱۶، ۱۵، ۱۳، ۱۱، ۸، ۷، ۶، ۴، ۲) به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. در این مقیاس نمره کل ۲۷ تا ۵۴ به اهمال کاری ضعیف، نمره ۵۴ تا ۸۵ به اهمال کاری متوسط و نمره بالای ۸۱ به اهمال کاری بالا اشاره دارد. ضربی آلفای کرونباخ و روابی سازه توسط سازندگان مقیاس به ترتیب ۶۴٪ و ۸۴٪ گزارش شده است. در ایران نیز ضربی آلفای کرونباخ توسط جوادی و همکاران (۱۳۹۴) ۸۳٪ ۰ گزارش شد. همچنین به منظور تعیین روابی سازه از روش تحلیل عاملی استفاده شد و نتایج نشان داد که ۳۷/۳۲ درصد واریانس کل را تبیین می کند (جوکار و دلاور پور، ۱۳۸۶). در این پژوهش آلفای کرونباخ پرسشنامه ۹۱٪ ۰ به دست آمد.

**مقیاس کمال گرایی چند بعدی فرات (F-MPS):** این مقیاس توسط فرات (۱۹۹۰) به منظور ارزیابی کمال گرایی در دو بعد مثبت و منفی ساخته شده است. کمال گرایی مثبت از جمع نمرات زیر مقیاس های گرایش به سازمان یافته بودن و معیارهای عملکرد شخصی؛ و کمال گرایی منفی از مجموع زیر مقیاس های نگرانی افراطی درباره اشتباهات، درک شخص از انتقادات والدین، درک شخص از انتظارات والدین و تمایل به شک و تردید نسبت به اعمال خود دست می آید. نمره گذاری به صورت لیکرتی ۵ درجه ای (از کاملاً موافق=۱ تا کاملاً مخالف=۵) است. ضربی پایایی کل پرسشنامه بر اساس گزارش فرات (۱۹۹۰) بر اساس آلفای کرونباخ ۹۰٪. و برای خرده مقیاس های آن ۷۷٪. تا ۹۳٪. بوده است، همچنین روابی همگرا برای زیر مقیاس ها بین ۷۴٪ تا ۹۳٪ ۰ گزارش کرده اند؛ در ایران نیز مقیاس کمال گرایی آن با پرسشنامه اضطراب امتحان توسط لیاقت و قاسمی (۱۳۹۲) ۲۸٪ ۰ گزارش شد که نشان از روابی ملکی آن است. در این پژوهش آلفای کرونباخ برای هر یک از زیر مقیاس ها بین ۸۹٪ تا ۸۴٪ ۰ به دست آمد.

**پرسشنامه ذهن آگاهی (KMIS):** این پرسشنامه توسط کنتاکی (۲۰۰۳) طراحی شده است و دارای ۳۹ ماده و ۴ مؤلفه ذهن آگاهی (مشاهده گری، توصیف بدون برچسب، عملکرد همراه با آگاهی و پذیرش بدون قضاوت) است. نمره گذاری به صورت لیکرتی ۵ درجه ای (از خیلی به ندرت=۱ تا اکثر اوقات=۵) است. بر اساس گزارش بایر<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) همسانی درونی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۷۳٪. بوده است. میزان روابی به روش روابی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی مطلوب گزارش شده است. همچنین نتیجه پایایی بازآزمایی به ترتیب ۸۱٪، ۸۶٪ و ۸۳٪ ۰ به دست آمده است. در پژوهش دهقان منشادی و همکاران (۱۳۹۱) ضربی آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۸۲٪ ۰ و خرده مقیاس های این آزمون، بین ۴۷٪ تا ۷۸٪ ۰ به دست آمد و تحلیل عاملی، بیانگر وجود ۴ عامل تمرکز گری، توصیف گری، توجه به امور (پذیرشگری) و مشاهده گری بود که درمجموع، ۴۲٪ ۲۶ درصد از واریانس کل آزمون را تبیین می کند. روابی محتوا بیانگر گوییها با نظر ۵ نفر از اساتید روان شناسی با مدرک دکتری، بالاتر از ۱۶٪ ۰ برای همه گوییها به دست آمد (صفری و همکاران، ۱۳۹۹). در این پژوهش آلفای کرونباخ زیر مقیاس ها بین ۸۷٪ تا ۸۵٪ ۰ به دست آمد.

### یافته ها

در پژوهش حاضر ۳۰۰ دانش آموز دختر حضور داشتند؛ میانگین سن افراد نمونه ۱۶/۲۳ سال و انحراف معیار آن ۷/۶ بود. در بین شرکت کنندگان ۱۰۸ نفر (۳۶ درصد) در پایه دهم، ۱۰۹ نفر (۳۶/۳ درصد) در پایه یازدهم و ۸۳ نفر (۲۷/۷ درصد) در پایه دوازدهم مشغول

1. Procrastination Assessment Scal-student

2 Solomon, & Rothblum

3. Frost Multidimensional Perfectionism Scale

4. Frost

5. Kentaki Inventory mindfulness skills

6. Baer

به تحصیل بودند. رشته تحصیلی ۷۸ نفر (۲۶ درصد) از شرکت‌کنندگان ریاضی- فنی، ۱۴۴ نفر (۴۸ درصد) علوم تجربی و ۷۸ نفر (۲۶ درصد) علوم انسانی بود. میزان تحصیلات پدر ۳۹ نفر (۱۳ درصد) از شرکت‌کنندگان زیر دیپلم، ۱۲۹ نفر (۴۳ درصد) دیپلم و فوق دیپلم، ۶۹ نفر (۲۳ درصد) لیسانس، ۴۶ نفر (۱۵/۳) درصد) فوق لیسانس و ۱۷ نفر (۵/۷ درصد) دکتری بود. همچنین میزان تحصیلات مادر ۲۸ نفر (۹/۳ درصد) از شرکت‌کنندگان زیر دیپلم، ۱۷۲ نفر (۵۷/۳ درصد) دیپلم و فوق دیپلم، ۸۲ نفر (۲۷/۳ درصد) لیسانس، ۱۴ نفر (۴/۷ درصد) فوق لیسانس و ۴ نفر (۱/۳ درصد) دکتری بود. جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱ ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

| متغیر  | ۱     | ۲      | ۳       | ۴       | ۵       | ۶       | ۷       | ۸       | ۹       | ۱۰     | ۱۱     | ۱۲     | ۱۳   |
|--|-------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|------|
| ۱. کمال‌گرایی منفی- نگرانی در مورد اشتباہات    |       |        |         |         |         |         |         |         |         |        |        |        |      |
| ۲. کمال‌گرایی منفی - تمایل به شک و تردید       | -     | ۰/۵۱** |         |         |         |         |         |         |         |        |        |        |      |
| ۳. کمال‌گرایی منفی - انتظارات والدینی          | -     | ۰/۳۸** | ۰/۲۹**  |         |         |         |         |         |         |        |        |        |      |
| ۴. کمال‌گرایی منفی - انتقاد والدینی            | -     | ۰/۵۱** | ۰/۵۳**  | ۰/۳۴**  |         |         |         |         |         |        |        |        |      |
| ۵. کمال‌گرایی مثبت- معیارهای عملکرد شخصی       | -     | ۰/۰۹   | ۰/۳۰**  | ۰/۱۳*   | ۰/۰۶    |         |         |         |         |        |        |        |      |
| ۶. کمال‌گرایی مثبت- گرایش به سازمان یافته بودن | -     | ۰/۴۳** | ۰/۰۷    | ۰/۰۳    | ۰/۰۸    | -۰/۰۴   |         |         |         |        |        |        |      |
| ۷. ذهن آگاهی- مشاهده گری                       | -     | ۰/۲۸** | ۰/۲۰**  | -۰/۲۱** | ۰/۰۳    | -۰/۰۶   | -۰/۱۰   |         |         |        |        |        |      |
| ۸. ذهن آگاهی- توصیف گری                        | -     | ۰/۳۷** | ۰/۲۱**  | ۰/۱۶**  | -۰/۳۳** | -۰/۰۶   | -۰/۲۶** | -۰/۲۲** |         |        |        |        |      |
| ۹. ذهن آگاهی- تمرکز گری                        | -     | ۰/۶۰** | ۰/۳۵**  | ۰/۲۸**  | ۰/۱۴*   | -۰/۲۸** | -۰/۰۹   | -۰/۳۱** | -۰/۲۷** |        |        |        |      |
| ۱۰. ذهن آگاهی- پذیرش گری                       | -     | ۰/۳۵** | ۰/۱۴**  | ۰/۲۷**  | ۰/۰۸    | ۰/۰۲    | -۰/۱۷** | -۰/۰۵   | -۰/۰۶   | ۰/۰۳   |        |        |      |
| ۱۱. اهمال کاری تحصیلی                          | -     | ۰/۱۵** | -۰/۴۴** | -۰/۳۹** | -۰/۳۵** | -۰/۴۲** | -۰/۱۲*  | ۰/۳۰**  | ۰/۱۳*   | ۰/۲۵** | ۰/۲۲** |        |      |
| ۱۲. اهمال کاری تحصیلی                          | -     | ۰/۸۴** | -۰/۲۱** | -۰/۴۸** | -۰/۴۲** | -۰/۴۸** | -۰/۲۱** | ۰/۳۳**  | ۰/۱۱    | ۰/۲۸** | ۰/۲۰** |        |      |
| ۱۳. اهمال کاری تحصیلی                          | -     | ۰/۸۲** | -۰/۱۹** | -۰/۴۰** | -۰/۵۱** | -۰/۳۸** | -۰/۴۶** | -۰/۱۹** | ۰/۳۱**  | ۰/۱۲*  | ۰/۲۳** | ۰/۲۰** |      |
| میانگین  | ۲۰/۸۲ | ۲۱/۰۳  | ۲۲/۳۰   | ۲۵/۹۵   | ۲۸/۷۰   | ۴۰/۷۲   | ۲۲/۰۲   | ۲۴/۷۶   | ۹/۹۱    | ۱۵/۹۳  | ۱۱/۳۲  | ۲۴/۹۹  |      |
| انحراف استاندارد                               | ۶۰/۰۴ | ۵/۹۴   | ۶/۱۳    | ۵/۲۷    | ۵/۶۹    | ۶/۸۶    | ۸/۹۱    | ۵/۵۷    | ۴/۶۷    | ۲/۷۴   | ۳/۸۹   | ۲/۶۲   | ۶/۰۶ |
| کجی  | -۰/۵۶ | -۰/۰۷  | -۰/۳۳   | -۰/۰۵   | -۰/۴۴   | -۰/۶۶   | -۰/۳۲   | -۰/۳۷   | -۰/۲۶   | -۰/۰۵  | ۰/۱۴   |        |      |
| کشیدی  | ۰/۴۲  | ۰/۲۸   | ۰/۰۵۱   | -۰/۰۳۲  | -۰/۰۲۶  | -۰/۰۳۷  | -۰/۰۸   | -۰/۱۳   | -۰/۰۴۵  | -۰/۰۴۵ | -۰/۰۶۳ | -۰/۰۶۸ |      |
| P** > P* > ۰/۰۵ و                              |       |        |         |         |         |         |         |         |         |        |        |        |      |

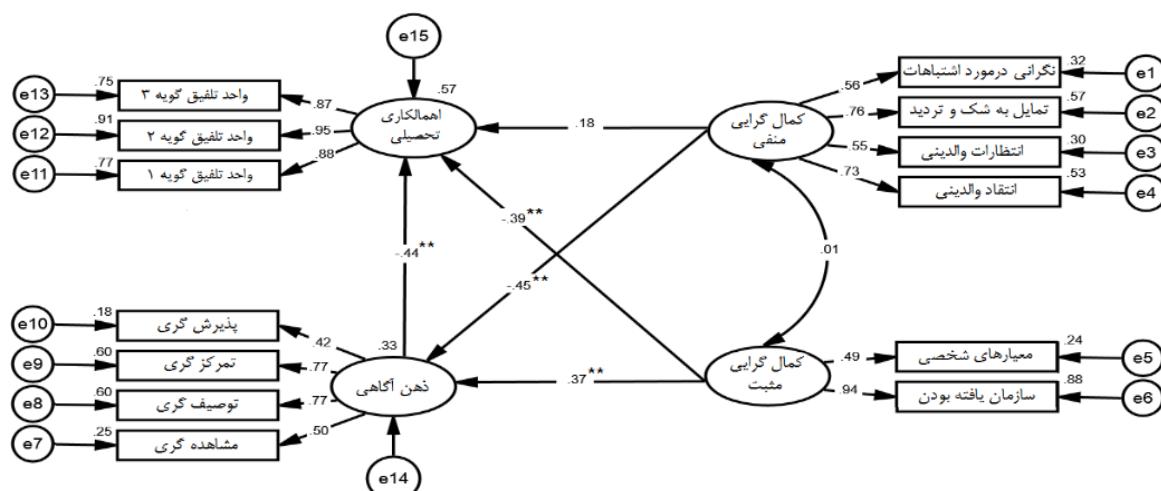
نتایج جدول ۱ نشان داد بین اهمال کاری و ذهن آگاهی و کمال‌گرایی (P < ۰/۰۱) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین ذهن آگاهی با کمال‌گرایی (P < ۰/۰۱) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین مؤلفه‌های ذهن آگاهی با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین مؤلفه‌های کمال‌گرایی مثبت با اهمال کاری رابطه منفی و بین کمال‌گرایی منفی با اهمال کاری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (P < ۰/۰۱).

بهمنظور ارزیابی نرمال بودن توزیع داده‌ها، کشیدگی و چولگی متغیرها و بهمنظور بررسی مفروضه هم خطی بودن، عامل تورم واریانس<sup>۱</sup> (VIF) و ضریب تحمل<sup>۲</sup> متغیرهای پیش‌بین موردنبررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد مقادیر کشیدگی و چولگی همه متغیرها در محدوده ±۲ قرار دارد که نشان توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش از نرمال بودن تک متغیری انحراف آشکاری ندارند. همچنین مقادیر ضریب تحمل همه متغیرهای پیش‌بین بزرگ‌تر از ۰/۱ و مقادیر عامل تورم واریانس آن‌ها کوچک‌تر از ۱۰ است. به راین اساس می‌توان

1.variance inflation factor

2. tolerance

گفت مفروضه همخطی بودن نیز در بین داده های پژوهش حاضر برقرار است. به منظور ارزیابی برقراری یا عدم برقراری مفروضه نرمال بودن توزیع چند متغیری، از تحلیل اطلاعات مربوط به «فاسله مهلهنوبایس<sup>۱</sup>» و ترسیم نمودار توزیع آن استفاده شد. مقادیر چولگی و کشیدگی ±۲ نمرات فاسله مهلهنوبایس به ترتیب ۱/۷۰ و ۵/۸۶ به دست آمد که نشان می دهد ارزش کشیدگی اطلاعات مهلهنوبایس خارج از محدوده  $\pm 2$  بوده و بنابراین مفروضه نرمال بودن توزیع چند متغیری در بین داده ها برقرار نبود. به همین دلیل نمودار باکس پلات ترسیم و مشاهده شد که اطلاعات مربوط به ۲ شرکت کننده پرتو چند متغیری تشکیل داده اند. در ادامه اطلاعات مربوط به آن دو شرکت کننده حذف و با این عمل مقادیر کشیدگی و چولگی به ترتیب به ۰/۶۴ و ۰/۹۲ کاهش یافته و مفروضه نرمال بودن توزیع داده های چند متغیری برقرار شد.



شکل ۱: برآورد استاندارد مدل ساختاری پژوهش

شکل ۱ مدل بررسی روابط میان متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. در این مدل کمال گرایی مثبت و منفی به عنوان متغیر برون زا قرار گرفته که نقش مستقیم و غیرمستقیم آن بر اهمال کاری موردنظری قرار گرفته است. نقش متغیر ذهن آگاهی به عنوان متغیر میانجی گر نیز با اهمال کاری تحصیلی در مدل برآورد شده است همچنین مدل فوق نشان می دهد که مجموع مجذور همبستگی های چندگانه برای متغیر اهمال کاری تحصیلی برابر با  $0/57$  به دست آمده است. این یافته بیانگر آن است که کمال گرایی و ذهن آگاهی در مجموع  $57$  درصد از واریانس اهمال کاری تحصیلی را در دختران دانش آموز تبیین می کند. در ادامه ضرایب مستقیم و غیرمستقیم روابط بین متغیرها در جدول ۲ و ۳ ارائه شده است.

جدول ۲: ضرایب مسیر مستقیم مدل تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس کمال گرایی با میانجی گری ذهن آگاهی

| T      | P     | $\beta$ | SE    | b      | متغیرهای پیش بین                        |
|--------|-------|---------|-------|--------|---|
| -1/581 | 0/001 | -0/386  | 0/244 | -0/925 | کمال گرایی مثبت $\leftarrow$ اهمال کاری |
| 1/39   | 0/059 | 0/184   | 0/132 | 0/219  | کمال گرایی منفی $\leftarrow$ اهمال کاری |
| -3     | 0/001 | -0/438  | 0/146 | -0/528 | ذهن آگاهی $\leftarrow$ اهمال کاری       |

جدول ۲ نشان می دهد که ضریب مسیر مستقیم بین کمال گرایی مثبت و اهمال کاری تحصیلی ( $0/10$ ,  $p<0/001$ ,  $\beta=-0/386$ ) منفی و در سطح  $0/01$  معنادار است. همچنین ضریب مسیر مستقیم بین کمال گرایی منفی و اهمال کاری تحصیلی ( $0/10$ ,  $p<0/001$ ,  $\beta=0/184$ ) مثبت و در سطح  $0/01$  معنادار بود. جدول ۴ نشان می دهد که ضریب مسیر بین ذهن آگاهی و اهمال کاری تحصیلی ( $0/10$ ,  $p<0/001$ ,  $\beta=-0/438$ ) منفی و در سطح  $0/01$  معنادار است.

جدول ۳: ضرایب مسیر غیرمستقیم مدل تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس کمال گرایی با میانجی گری ذهن آگاهی

| T     | p     | $\beta$ | SE     | b       | متغیرهای پیش‌بین                        |
|-------|-------|---------|--------|---------|---|
| -۱/۳۴ | .۰۰۰۱ | -۰/۱۶۲  | .۰/۱۲۰ | -۰/۳۸۹  | کمال گرایی مثبت $\leftarrow$ اهمال کاری |
| ۲/۱۴  | .۰۰۰۱ | .۰/۱۹۵  | .۰/۰۹۱ | .۰/۲۳۲  | کمال گرایی منفی $\leftarrow$ اهمال کاری |
| -۳    | .۰۰۰۱ | -۰/۴۳۸  | .۰/۱۴۶ | -۰/۰۵۲۸ | ذهن آگاهی $\leftarrow$ اهمال کاری       |

جدول ۳ نشان می‌دهد، ضریب مسیر غیرمستقیم بین کمال گرایی منفی و اهمال کاری تحصیلی ( $\beta=0/195$ ,  $p<0/01$ ) مثبت و ضریب مسیر غیرمستقیم بین کمال گرایی مثبت و اهمال کاری تحصیلی ( $\beta=-0/162$ ,  $p<0/01$ ) منفی و در سطح ۱/۰۰ معنادار بود. به راین اساس می‌توان گفت که در دانش‌آموزان دختر ذهن آگاهی رابطه بین کمال گرایی منفی و اهمال کاری تحصیلی را به صورت مثبت و رابطه بین کمال گرایی مثبت و اهمال کاری تحصیلی را به صورت منفی و معنادار میانجی گری می‌کند.

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری

| نقشه برش <sup>۱</sup> | مدل اندازه‌گیری | شاخص‌های برازندگی      |
|-----------------------|-----------------|------------------------|
| -                     | ۱۵۸/۳۸          | مجدور کای <sup>۲</sup> |
| -                     | ۵۹              | درجه آزادی مدل         |
| کمتر از ۳             | ۲/۶۸            | $\chi^2/df^3$          |
| -۰/۹۰ >               | -۰/۹۲۵          | GFI <sup>4</sup>       |
| -۰/۸۵ - >             | -۰/۸۸۵          | AGFI <sup>5</sup>      |
| -۰/۹۰ >               | -۰/۹۳۹          | CFI <sup>6</sup>       |
| -۰/۰۸ <               | -۰/۰۷۵          | RMSEA <sup>7</sup>     |

جدول ۴ نشان می‌دهد که همه شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی از برازش قابل قبول مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده حمایت می‌کنند ( $\chi^2/df=2/68$ ,  $GFI=0/885$ ,  $CFI=0/939$ ,  $AGFI=0/825$ ). در مدل اندازه‌گیری بزرگترین بار عاملی متعلق به نشانگر تلفیق گویه ۲ ( $\beta=0/954$ ) اهمال کاری تحصیلی و کوچکترین بار عاملی متعلق به نشانگر پذیرش گری ( $\beta=0/424$ ) ذهن آگاهی بود. با توجه به این که بارهای عاملی همه نشانگرها بالاتر از ۰/۳۲ بود، بنابراین همه آن‌ها از توان لازم برای اندازه‌گیری متغیرهای مکنون پژوهش حاضر برخوردار بودند.

## بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف تعیین نقش میانجی گر ذهن آگاهی در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس کمال گرایی انجام شد. یافته‌های به دست آمده در مورد یافته اول پژوهش نشان داد کمال گرایی مثبت به صورت منفی و کمال گرایی منفی به صورت مثبت اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌های یوسوپو (۲۰۲۰)، کورتوبوج و همکاران (۲۰۱۹)، محجوبی و تمثایی فر (۱۳۹۹) و محمود زاده (۱۳۹۵) همسو است. در تبیین این یافته شاید بتوان گفت که کمال گرایی یک ویژگی شخصیتی است که باعث می‌شود افراد کارهای خود را با استانداردهای بالا انجام دهند و از طرفی گرایش به خودآزارزیابی و خود انتقادی داشته باشند (بشارت، ۱۳۸۶). رفتارهای کمال گرایان مثبت به واسطه احساس رضایتمندی از پیشرفت، تحسین و تمجید تقویت می‌شود و به سمت دستیابی به موفقیت جهت‌دهی می‌شود. بر این اساس کمال گرایی مثبت سبب کاهش اجتناب از انجام تکلیف می‌شود و به سبب باور به موفق شدن و دریافت تائید اهمال کاری را کاهش می‌دهد. این در حالی است که کمال گرایی منفی به واسطه تلاش برای رفع محرك‌های آزاردهنده مانند ترس از شکست، انتقاد، مورد تمسخر واقع شدن، تحقیر و شرم‌نگاری برانگیخته می‌شوند و نهایتاً به تلاش برای اجتناب از شکست و تنظیم استانداردهای غیرواقع‌بینانه منجر می‌شود که تجربه احساسات منفی مانند اضطراب، افسردگی و رفتارهای اجتنابی را به دنبال دارد (محمدزاده و محمدخانی، ۱۳۹۵). بنابراین می‌توان گفت که ترس از شکست یکی از دلایل عدمه اهمال کاری در افراد است. برخلاف عقیده رایج، افرادی که ترس از شکست دارند به جای این که سخت‌تر کار کنند، برای اجتناب از این احساس که معیارهای لازم خود را برآورده

نساخته‌اند، بیشتر امور خود را به تأخیر می‌اندازند. از آنجایی که اهداف کمال گرایی معطوف به خود نیست این افراد به وسیله تمایل خودجوش برای برآورده ساختن معیارها برانگیخته نمی‌شوند و به نوعی دارای انگیزش بیرونی برای عمل هستند و اهدافی متناسب با توانایی‌های خود را انتخاب نمی‌کنند، بیشتر درگیر احساس ترس از شکست می‌شوند و درنتیجه اهمال کاری بیشتری را گزارش می‌کنند(خسرو پور و نیکوبی، ۱۳۹۳). از سوی دیگر، می‌توان گفت که کمال گرایان از احساس خود کارآمدی کمتری برخوردارند، بدین معنی که نسبت به موفقیت خود اطمینان کمتری دارند و این موضوع سبب می‌شود که بیشتر تکالیف خود را به تأخیر بیندازند. این افراد به دلیل عدم حس رضایت درونی از پیشرفت و تکمیل اموری که در جهت معیارهایشان هستند، تکالیف را با تعلل انجام می‌دهند و یا حتی انجام نمی‌دهند(پشارت و فرهمند، ۱۳۹۷). بیش از نیمی از والدین این دانش آموزان تحصیلات دیپلم و زیر دیپلم داشته‌اند، این موضوع ممکن است نشانه‌ای از سخت‌گیری والدین نسبت به رشته و آینده شغلی در این دانش آموزان باشد چراکه والدین برای جریان ناتوانی خود در کسب مدرک تحصیلی و یا مشاغل بالاتر بر روی خود فشار بیشتری می‌آورند. ترس از تائید نشدن و اینکه شاید نتوانند در کنکور رتبه و رشته‌ی مورد توجه والدین خود را کسب کنند می‌تواند آنان را به سوی رفتار اهمال کاران سوق دهد.

یافته دوم نشان داد ذهن آگاهی به صورت منفی می‌تواند اهمال کاری را پیش‌بینی کند. این یافته با یافته‌های احمد و حسین (۲۰۲۱)، جامز و ریمز (۲۰۱۸)، لطفی و همکاران (۱۳۹۹)، ذوقی و همکاران (۱۳۹۸) و قاسمی جوبنه و همکاران (۱۳۹۵) همسو است. یافته دوم نشان داد ذهن آگاهی به صورت منفی می‌تواند اهمال کاری را پیش‌بینی کند. این یافته با یافته‌های احمد و حسین (۲۰۲۱)، جامز و ریمز (۲۰۱۸)، لطفی و همکاران (۱۳۹۹)، ذوقی و همکاران (۱۳۹۸) و قاسمی جوبنه و همکاران (۱۳۹۵) همسو است. این یافته را می‌توان با توجه به ماهیت ذهن آگاهی تبیین کرد. ذهن آگاهی به هوشیاری فرد نسبت به موقعیت و توانمندی نسبت به ارتباط با محیط و همچنین به خوش‌بینی و دیدگاه مثبت منطقی درباره پدیده‌های اطراف در فرد منجر می‌شود (مک کلوسکی، ۲۰۱۵). افرادی که به دلیل اجتناب، اهمال کاری می‌کنند، موقعیت و تکلیف خود در لحظه حال را انکار می‌کنند، نسبت به کاری که باید انجام دهند، آگاه نیستند و از تعلل به عنوان مکانیزمی دفاعی برای رهایی از اضطراب استفاده می‌کنند. بنابراین، شاید بتوان نتیجه گرفت تقویت ذهن آگاهی بتواند از اهمال کاری و اجتناب ناشی از آن جلوگیری کند. همچنین بر اساس نظریه آگاهی فراشناختی (تسدال و همکاران، ۱۹۹۵) تکالیف دشوار می‌تواند افکار قضاوتی و واکنشی را فعل کند که ترغیب کننده نالمیدی، خود انتقادی و تصمیمات تکانشی برای ترک کردن تکلیف است و چون پیش‌بینی کننده ناتوانی در فرد است موجب اهمال کاری می‌شود. بنابراین ذهن آگاهی به عنوان راهبردی تطبیقی و مرتبط با اهمال کاری است که می‌تواند منجر به افزایش درک زمان حال، دوری از قضاوت و درنتیجه بهبود اهمال کاری شود. از آنجاکه نمونه این پژوهش افراد شاغل به تحصیل در مقطع متوسطه دوم است و این دوره آموزشی نزدیک به کنکور به حساب می‌آید و بعلاوه بر آن تأثیر معدل و امتحانات نهایی در این مقطع به نظر می‌رسد اضطراب ناشی از این موارد که سرشار از افکار قضاوتی نسبت به قبولی یا مردودی در آن است باعث واکنش‌های خود انتقادگران در دانش آموزان می‌شود و اجازه نمی‌دهد آنان فعالیت‌های مثبت و سازنده‌ای از خود نشان دهند. پس آن‌ها در انجام تکالیف و وظایف خود نسبت به این دوره مهم دوره مهتم تحصیلی تعلل می‌ورزند.

یافته سوم نشان داد ذهن آگاهی کمال گرایی منفی و اهمال کاری تحصیلی را به صورت مثبت و کمال گرایی مثبت و اهمال کاری تحصیلی را به صورت منفی میانجی گری می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهن آگاهی می‌تواند عواطف و هیجانات را مورد توجه قرار دهد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ذهن آگاهی علاوه بر بهبود هیجانات، به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق خود نظم‌بخشی هیجانی به بهبود عواطف (مثبت و منفی) نیز کمک می‌کند (جلالی و همکاران، ۱۳۹۴). اما با توجه به مثبت شدن نتایج به احتمال زمانی که دانش آموزان گروه نمونه به درون خود تمرکز می‌کنند (با توجه به داشتن کمال گرایی منفی) دائمًا به دنبال احساس شرم و اضطراب ناشی از نرسیدن به استانداردهای خود، والدین و معلمانتشان هستند. آنان به دلیل داشتن حرمت خود پائین، عدم رضایت از خود و داشتن سطوح بالای اضطراب (استیل، ۲۰۰۷) و همچنین گذشته منفی نسبت به نتایج نرسیدن تلاش‌ها، ترجیح می‌دهند تا اطمینان نسبت به توانایی خود برای انجام تکلیف کسب نکنند، آن را انجام ندهند. پس اهمال کاری روشی برای اجتناب از انتقاد قریب الوقوع از جانب خود و یا دیگران درباره‌ی عملکرد فرد است. ذهن آگاهی در دانش آموزان با کمال گرایی منفی به دلیل انتقاداتی که از طرف والدین و معلمانت دریافت می‌کنند، بر شرایط و موقعیت کنونی آن‌ها صحه می‌گذارد بنابراین عواطف منفی زیادی را در درون خود خواهند داشت که از ترس شکست، آنان را به اجتناب از تکالیف خود سوق می‌دهد. از جهتی دیگر از آنجاکه دانش آموزان کمال گرا در موقعیت‌های تحصیلی انتظارات سطح بالایی برای

خود قائل هستند و این معیارها در برخی موقعیت‌ها واقعیت است موجب تنش بیشتر و اضطراب بالاتر می‌شود و عملکردهای آتی آن‌ها را نیز مختل می‌کند و موجب افزایش اهمال کاری می‌شود.

به طور خلاصه نتایج پژوهش حاضر بیانگر این موضوع است که مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی با میانجی‌گری ذهن آگاهی در دختران دانش‌آموز متوسطه دوم از برازش مطلوبی برخوردار است. کمال‌گرایی مثبت و منفی در انجام اهمال کاری (به عنوان یک راهبرد شناختی رفتاری) نقش دارد. از سوی دیگر هنگامی که دانش‌آموزان ذهن آگاهی بالایی دارند و در لحظه حال تمرکز و توجه دارند، علیرغم داشتن کمال‌گرایی مثبت یا منفی کمتر اهمال کاری در انجام تکالیف از خود نشان می‌دهند. به نظر می‌رسد با تقویت ذهن آگاهی و سوق دادن دانش‌آموزان به کمال‌گرایی مثبت بتوان اهمال کاری را در آنان کاهش داد و از آسیب‌ها و پیامدهای منفی احتمالی آن جلوگیری کرد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همچون نمونه‌گیری در دسترس و داوطلبانه و محدود شدن افراد نمونه به دختران دانش‌آموز متوسطه دوم منطقه ۵ تهران است؛ بر این اساس یافته‌های آن به سایر گروه‌ها قابل تعمیم نیست. با توجه به این امر پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی علاوه بر انجام پژوهش در مورد پسران دانش‌آموز و در مناطق دیگر آموزش و پرورش از نمونه‌گیری تصادفی استفاده کنند. همچنین به مشاوران مدارس، معلمان و خانواده‌ها پیشنهاد می‌شود با استفاده از یافته‌های این پژوهش به بررسی ابعاد کمال‌گرایی در دانش‌آموزان بپردازند و با آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی آنان را در جهت کاهش اهمال کاری و رسیدن به موقعیت‌های تحصیلی و موفقیت‌های آینده یاری دهند.

نویسنده‌گان این مقاله از مسئولان اداره آموزش و پرورش، مدارس منطقه ۵ تهران و شرکت کنندگان در پژوهش قدردانی می‌کنند. لازم به ذکر این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته مشاوره در گروه مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن است.

## منابع

- بشارت، م.ع و فرهمند، م. (۱۳۹۷). بررسی رابطه ابعاد کمال‌گرایی و اهمال کاری. *ماهنامه رویش روان‌شناسی*, ۷(۲)، ۷۹-۹۶.
- جلالوند، م.، لطفی کاشانی، ف.، و وزیری، ش. (۱۳۹۹). رابطه‌ی نهایی خواهی گرایی و ذهن آگاهی با فرسودگی تحصیلی از طریق میانجی‌گری خویشن پذیری غیرم شروط و سبک‌های کنار آمدن در دانش‌آموزان پسر. *مجله علوم روان‌شناسی*, ۱۹(۸۶)، ۲۶۴-۲۴۵.
- جلالی، د.، آقایی، ا.، طالبی، م.، و مظاہری، م. ب.ع. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بومی شده و آموزش شناختی - رفتاری بر نگرش‌های ناکارآمد و عواطف شغلی کارکنان. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*, ۱۱(۵)، ۲۰-۱.
- جوادی، ف.، هاشمی رضیانی، م.، و هاشمی رضیانی، س. (۱۳۹۴). روابط تعلل ورزی تحصیلی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی. <https://doi.org/10.22059/JAPR.2015.63669>
- جوکار، ب.، و دلار پور، م. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*, ۳(۴-۳)، ۸۰-۶۱.
- <https://doi.org/10.22051/JONTOE.2007.312>
- چهرزاد، م.، قنبری، ع.، رحمت پور، پ.، باری، ف.، پور رجبی، ع.، و علی پور ز. (۱۳۹۵). اهمال کاری تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی* یزد، ۱۱(۴)، ۳۵۲-۳۶۲.
- حسینیان، س.، نوری پورلیاولی، ر.، قنبری پیر کاشانی، ن.، حسین زاده اسکویی، س. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر رفتارهای خود آسیب‌رسان و عوامل محافظت کننده سوءمصرف مواد در نوجوانان کانون اصلاح و تربیت. *فصلنامه علمی انتیاد پژوهی*, ۱۳(۵۴)، ۲۰۵-۲۲۸.
- خسرو پور، ف.، و نیکوبی، م. (۱۳۹۳). رابطه بین کمال‌گرایی، انگیزه پیشرفت، عزت‌نفس با عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته پرستاری. *نشریه گام‌های توسعه ورآموزش پژوهشکی*, ۱۱(۴)، ۵۴۹-۵۴۲.
- دهقان منشادی، ز.، و تقوی، س.، و دهقان منشادی، م. (۱۳۹۱). خصوصیات روان‌سنجی سیاهه مهارت ذهن آگاهی کنتاکی. *اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی (اندیشه و رفتار)*, ۷(۲۵)، ۳۶-۲۷.
- <https://doi.org/10.22059/JAPR.2021.309197.643625>
- ذوقی، ل.، و کاکاوند، م.، و چوبداری، ع. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با متغیر میانجی ذهن آگاهی در دانشجویان. *روان‌شناسی تربیتی (روان‌شناسی و علوم تربیتی)*, ۱۵(۵۱)، ۲۱۰-۱۹۵.
- <https://doi.org/10.22054/JEP.2019.40560.2622>
- صفری، م.، رضاخانی، سیمین دخت. و دوکانه ای فرد، ف. (۱۳۹۹). تبیین روابط بین ذهن آگاهی و شفقت به خود با شایستگی اجتماعی در دانشجویان دختر بر اساس نقش میانجی بخشنودگی بین فردی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناسی*, ۱۱(۴)، ۳۹۶-۳۸۱.

The Model of academic procrastination based on perfectionism in femal students: The mediating role of mind

- قاسمی جوبنه، ره، موسوی، و، ظنی پور، آه، حسینی صدیق، م. (۱۳۹۵). رابطه بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۲)، ۱۴۱-۱۳۴.
- لیاقت، ره، قاسمی، ف. (۱۳۹۳). بررسی ویژگی های روان شناختی پرسشنامه کمال گرایی فراست و رابطه آن با اضطراب امتحان دانش آموزان (مطالعه موردی : دبیرستان های تهران). *فصلنامه تحقیقات روان شناختی*، ۶(۲۳)، ۷۶-۶۰.
- محبوبی، الف، و تمنایی، فر، م. (۱۳۹۹). مقایسه کمال گرایی و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین . دوماهنامه فیض، ۵(۵)، ۵۸۵-۵۹۱.
- محمود زاده، ره، و محمدخانی، ش. (۱۳۹۵). نقش میانجی اضطراب و اجتناب شناختی در رابطه بین کمال گرایی منفی و اهمال کاری. دست آوردهای روان شناختی (علوم تربیتی و روان شناسی)، ۲۳(۱)، ۹۴-۷۳. <https://doi.org/10.22055/PSY.2016.12358>.
- هویت، ده، و کرامر، د. (۱۳۸۹). مقدمه ای بر روش های تحقیق در روان شناسی و مشاوره. ترجمه پاشا شریفی، ح، نجفی زند ج، احرار، ق، میر هاشمی، م، دوکانه ای فرد، ف، و شریفی، ن. تهران، سخن. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی). ۲۰۰۴.
- Akpur, Uğur & Yurtseven, Nihal. (2019). Structural Relationships between Academic Motivation, Procrastination and Perfectionism: A Modelling Study Cumhuriyet. *International Journal of Education*, 8(1), 95-112. <https://doi.org/10.30703/cije.452633>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Hajloo N. (2014). Relationships between self-efficacy, self-esteem and procrastination in undergraduate psychology students. *Iran J Psychiatry Behav Sci*, 8(3), 42-49. [PMCID: PMC4359724](#)
- Hussain, M. M. , & Ahmad , Z. (2021). Moderating Effect of Marital Status among Mindfulness, Procrastination and Job Performance of Employees. *Review of Education, Administration & LAW*, 4(1), 133-143. <https://doi.org/10.47067/real.v4i1.118>
- James, K., Rimes, K.A. (2018). Mindfulness-Based Cognitive Therapy Versus Pure Cognitive Behavioural Self-Help for Perfectionism: a Pilot Randomised Study. *Mindfulness* 9, 801-814. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0817-8>
- Kline, R.B. (2016).principles and practice of structural equation modeling, NY: Guilford Press.
- Koerten, H. R., Watford, T. S., Dubow, E. F., & O'Brien, W. H. (2020). Cardiovascular effects of brief mindfulness meditation among perfectionists experiencing failure. *Psychophysiology*, 57(4), Article e13517. <https://doi.org/10.1111/psyp.13517>
- Kurtovic, A. Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019).Predicting Procrastination: The Role of Academic Achievement, Self-efficacy and Perfectionism, *International Journal of Educational Psychology*, 8(1),1-26. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>
- McCloskey, L. E. (2015). Mindfulness as an intervention for improving academic success among students with executive functioning disorders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 221-226. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.650>
- Ozer BU, Demir A, Ferrari JR. (2009).Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *J Soc Psychol*, 149(2), 241-57. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- Powers A & Casey BJ. (2015). The adolescent brain and the emergence and peak of psychopathology. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 14, (1),3-15. <https://doi.org/10.1080/15289168.2015.1004889>
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Gilman, R. (2011). Classifying adolescent perfectionists. *Psychological Assessment*, 23(3), 563-577. <https://doi.org/10.1037/a0022482>
- Sironic, A., and Reeve, R. A. (2015). A combined analysis of the frost multidimensional perfectionism scale (FMPS), child and adolescent perfectionism scale (CAPS), and almost perfect scale—revised (APS-R): different perfectionist profiles in adolescent high school students. *Psychol. Assess*, 27, 1471-1483. <https://doi.org/10.1037/pas0000137>
- Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Song, Y., & Lindquist, R. (2015). Effects of mindfulness-based stress reduction on depression, anxiety, stress and mindfulness in Korean nursing students. *Nurse education today*, 35(1), 86-90.<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.06.010>
- Steel P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-95.<https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Teasdale ,John.D., Segal, Zindel, & Williams, J. Mark. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help?. *Behaviour Research and therapy*, 33(1) 25-39.
- Tezer, M. , Ulgener , P., Minalay , H, Ture, A. , Tugutlu , U. , & Harper , M. G. . (2020). Examining the relationship between academic procrastination behaviours and problematic Internet usage of high school students during the COVID-19 pandemic period. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 10(3), 142-156.<https://doi.org/10.18844/gjgc.v10i3.5549>
- Yosopov, L.(2020). *The Relationship between Perfectionism and Procrastination: Examining Trait and Cognitive Conceptualizations, and the Mediating Roles of Fear of Failure and Overgeneralization of Failure*. Electronic Thesis and Dissertation Repository.